

EDUCACIÓN

Nº 85

ÓRGANO DE LA AIVEDE

Asociación de Inspectores y Visitadores de
Escuelas y Directores Técnicos Especiales

SAN JOSÉ,
COSTA RICA

DICIEMBRE
1 9 4 0

Imprenta Española

SUMARIO

EDUCACIÓN

| | AUTOR | PÁGINA |
|---|----------------------|--------|
| Problemas y teorías educacionales actuales.... | EMILIO FOURNIÉ..... | 3 |
| Claparede. El Hombre, el Maestro y su Obra.. | BARTOLOMÉ OLIVIER... | 14 |
| Psicología infantil y pedagogía funcional de Claparede | DOMINGO CASANOVAS.. | 21 |

INFORMACIÓN GENERAL

| | | |
|--|--|----|
| Influencia de las glándulas endocrinas en la personalidad. Observaciones en los niños.. | DR. SOLÓN NÚÑEZ..... | 23 |
| La Física en la Escuela Primaria..... | PROF. ELISEO BRENES... | 36 |
| Sistema Métrico Decimal..... | J. D. PÉREZ, J. MILLÁN Y P. ANGULO..... | 57 |
| Reparos | SAMUEL ARGUEDAS.... | 61 |

PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN

ÓRGANO DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES
Y VISITADORES DE ESCUELAS Y DIRECTORES TÉCNICOS ESPECIALES

No. 85

DICIEMBRE 1940

Tomo Quince

PROBLEMAS Y TEORIAS EDUCACIONALES ACTUALES ⁽¹⁾

PROFESOR EMILIO FOURNIÉ

Jefe del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia,
ex-Inspector Técnico de Enseñanza Primaria y Normal

(MONTEVIDEO)

Problemas actuales sobre educación no significa que se refieran a nuevas cuestiones, planteadas por modernas teorías o nuevas necesidades; a veces son los mismos problemas de hace siglos, no resueltos satisfactoriamente, que ahora toman diferentes aspectos bajo la influencia de factores de muy distinta índole.

En casi todos los países, en mayor o menor grado, se comprueba que la enseñanza primaria—y más aún la secundaria—no da los resultados que corrientemente se esperan de ella, y sin analizar con detención las causas de tal fenómeno se ensayan cambios en los métodos, procedimientos, programas, planes de estudios, etc., muchas veces aisladamente, sin abarcar el problema en toda su complejidad, y obteniendo, cuando mucho, efectos parciales que poco corrigen y a nadie satisfacen.

Muchas veces los ensayos son poco eficaces porque el medio donde se realizan no es apropiado, o por faltar elementos de muy distinto orden, que en otras partes pueden

(1) Trabajo presentado al Octavo Congreso Científico Americano. Washington, mayo 10-18 de 1940.

haber contribuído a alcanzar buen éxito; esto significa que si bien hay factores comunes a todos los países que favorecen o dificultan la acertada resolución de los problemas educacionales, hay muchos que tienen características locales, haciendo que teorías que triunfan en alguna parte, fracasen en otras.

En los últimos veinte años el mundo entero ha sido conmovido por profundos cambios sufridos en el orden económico, social, político; la intensificación del trabajo mecánico tanto en la industria como en la vida corriente, la mayor intervención de la mujer en la fábrica y el taller, de manera que está mucho tiempo fuera del hogar, la rapidez impresa a las actividades, la aparición de nuevas necesidades, la emigración de la gente del campo a la ciudad, etc., todo ese conjunto de circunstancias ha hecho que la vida actual haya cambiado profundamente en todos sus aspectos.

Ahora bien: si de acuerdo con la fórmula conocida, la escuela debe preparar al niño "por la vida, para la vida", aquélla no puede quedar al margen del vertiginoso movimiento de la vida actual y de aquí los cambios programados en la enseñanza de acuerdo con nuevas tesis: cambios de ideología, de propósitos, de fines a conseguir; cambios de metodología, de material de enseñanza, de medios prácticos; cambios en la preparación del profesorado. Como es natural, en este afán de cambios, va más rápidamente la teoría que la práctica; se adelantan las escuelas privadas (que gozan de más libertad) a las públicas (sujetas a diversas autoridades y reglamentos, a veces rígidos); son más fáciles los cambios en los pueblos de mayor cultura, si al mismo tiempo la escuela goza de libertad para adaptar la enseñanza a las nuevas necesidades; no obstante, se realizan rápidas transformaciones en un país cuando lo disponen las autoridades dirigentes, no siempre educacionales, respondiendo muchas veces a fines políticos.

En este afán de renovación, los países americanos han seguido con interés los cambios de orientación realizados en Europa, y no pocas veces se han querido adaptar a nuestro

medio, en todo o en parte, prácticas educacionales que no encuentran ambiente propicio para su completo desarrollo, trayendo este hecho verdadera confusión.

Conviene puntualizar que al tratar de problemas educacionales actuales, nos referimos a los que afectan a países americanos, que deben resolverse de acuerdo con características propias y según los medios de que disponemos.

Actualmente hay dos grupos de problemas educacionales que preocupan, más o menos, a los países americanos, excepto quizá a Estados Unidos de América; unos afectan al fondo de la enseñanza, como ser: respetar la personalidad y la libertad del educando, poner a éste en contacto con la naturaleza, adaptar la enseñanza a las necesidades sociales. El otro grupo de problemas, que podríamos llamar prácticos, se refieren a: hacer que la enseñanza alcance a niños y adolescentes de todas las edades (integralidad); que la función de la escuela comprenda los diversos aspectos de la enseñanza y de las cuestiones afines o con ellas relacionadas (unidad); que la enseñanza beneficie a todos los niños y adolescentes del país (universalidad).

Dada la naturaleza de este trabajo y su limitada extensión, no es posible referirse a todos los aspectos de los problemas indicados, algunos muy discutidos. Si hay un problema que en nuestros países debe tratarse con criterio distinto al de otros continentes, es el de la libertad y respeto a la personalidad del educando. Y se comprende que sea así por el ambiente social y político que sirvió de fundamento a las democracias americanas, independizándose de los demás pueblos que pretendieron dominarlos, gracias al esfuerzo de sus hijos, luchando cada país a veces aisladamente, otras en estrecha colaboración de unos pueblos con otros, haciendo causa común cuando se ha tratado de defender su libertad e independencia; esa colaboración no se refiere tan sólo al pasado, pues en estos momentos de lucha y ambición de los países más poderosos, aquella mutua ayuda se vuelve a poner de manifiesto frente a cualquier acto de agresión a nuestros derechos.

Si en todas partes se ha planteado el conflicto de co-

rrelacionar la libertad del niño con la autoridad del maestro, entre nosotros, por razones de ambiente, ese conflicto es más vivo, presentando caracteres especiales que han dado lugar a nuevos aspectos del problema. Tanto hemos defendido la libertad del niño, la necesidad de no contrariar el libre desenvolvimiento de su personalidad, que desde hace tiempo sentimos como hecho evidente que se han sobrepasado los límites normales de independencia, llegando fácilmente a la falta de consideración y respeto hacia los mayores: autoridades, padres, maestros, profesores, planteándose cierto aspecto de la crisis de la familia, lo cual lleva a la crisis de la sociedad con todas sus funestas consecuencias.

Quizá se ha llegado por una y otra parte—dirigentes y dirigidos—al abuso del concepto de libertad del niño, siendo así que éste acepta de buen grado la subordinación, cuando siente la superioridad del padre o del maestro; superioridad no basada en la fuerza y la violencia, sino la que fluye de la ciencia, de la experiencia, la hombría de bien. Lombardo Radice dice al respecto: “Una cierta dependencia es necesaria para conseguir libertad y una cierta libertad para conseguir obediencia consciente. Frente al adulto, el niño comprende su inferioridad y trata de imitarlo, de superarse, pide ayuda; empiezan los “por qué”.

Pero para que el niño sienta ese afán de elevación debe encontrarse con adultos—padre o maestro—de condiciones superiores; si el niño ve burladas sus aspiraciones en ese sentido, se produce la rebeldía, el conflicto de intereses; desgraciadamente, no siempre se encuentra el niño frente a un verdadero maestro, consciente de su elevada misión, con el caudal de ciencia, experiencia, dignidad profesional, que le dan tal autoridad, que sin chocar con la libertad del alumno, éste acepta y busca dirección y consejo; por otra parte, ese mismo niño bien puede no encontrar en su hogar, ni en la sociedad donde actúa, el ambiente de orden, de trabajo honesto, de sinceridad, de virtud, capaz de imponerle su autoridad sin violencia. Perseguimos el propósito de inspirar en nuestros niños el espíritu democrático que nos jactamos ca-

racteriza a las repúblicas americanas, pero ellos sufren no poca desilusión cuando la realidad de la vida los entera de que casi todos los países del continente, con demasiada frecuencia han sufrido las consecuencias del irregular funcionamiento de las instituciones a causa de las revoluciones, del fraude, de la abusiva intervención del caudillo. Con razón, hace poco, el Presidente de un país hermano destacaba el significado de que las manifestaciones de evidente atraso que significan los actos delictuosos cometidos en las últimas elecciones, no estaban de acuerdo con el enorme adelanto realizado por la nación desde muchos puntos de vista.

Los principios teóricos, la prédica, la enseñanza en general, tiene poco valor si frente a la vida diaria están en contradicción con los hechos; el niño desconfía de la palabra del adulto y éste va perdiendo autoridad en igual proporción que aquél gana en libertad.

La otra cuestión de fondo a que me referí y que tiene muchos puntos de contacto con el problema anterior: poner al niño en contacto con la naturaleza, es uno de los problemas que está lejos de ser resuelto satisfactoriamente en la mayor parte de los países americanos. Nadie discute las ventajas que desde muchos puntos de vista tiene la enseñanza en plena naturaleza, frente a hechos y cosas que se quieren estudiar, observándolos directamente con libertad, de acuerdo con su mentalidad y lo que es fundamental, sin atenerse a las informaciones de otros.

Hemos progresado mucho pasando de la lectura y repetición de memoria de lecciones sobre ciencia, a la observación de láminas; otro paso adelante se dió al sustituir las láminas por reproducciones en arcilla, cartón, papel, etc.; ahora es corriente que niños y maestros no queden satisfechos con esas representaciones y lleven a clase plantas, animales, piedras, objetos, para ser examinados directamente; pero todo eso está muy distante de "poner al alumno en contacto con la naturaleza". Hay enorme diferencia entre estudiar hojas y flores sueltas o verlas en la planta; qué distinto observar un pájaro enjaulado o suelto, un animal atado o libre; una máquina quieta o en movimiento. Por otra par-

te, lo frecuente es llevar cosas, plantas, animales, al local escolar, de donde por excepción salen los niños, cuando lo deseable es lo contrario: llevar a los niños al sitio donde habitualmente vive la planta o el animal, o donde funciona la máquina, en su propio ambiente, desde que éste es esencialísimo en la vida del ser que se desea estudiar.

¿Qué causas influyen para que un problema bien resuelto teóricamente, en forma indiscutida, deje tanto que desear en la práctica? En parte una razón de carácter económico: locales reducidos, sin terreno suficientemente extenso como para cultivar plantas, criar animales, etc.; por la misma causa los locales no sólo son inapropiados, sino también pocos en relación al número de educandos, llegándose a la peor de las medidas: reducir los horarios y hacer que dos (o más) escuelas funcionen en un mismo local (como se hace en Argentina y Uruguay). La reducción del horario, es por sí sola, causa suficiente para impedir el estudio de la naturaleza en la forma deseable; cuando el maestro está preocupado por el apremio del tiempo, para obtener que sus alumnos **"llenen el programa"**, los estudios deben realizarse apresuradamente, llegando a constituir una obsesión el no perder tiempo. Es precisamente lo contrario de lo que reclama el estudio de la naturaleza; las cosas no siempre están a la vista; hay que buscarlas; al animal en libertad hay que seguirlo y observarlo pacientemente si se quiere conocer un hecho determinado, pues no hace en un momento dado lo que desea el observador; hay que saber esperar, y todo eso requiere mucho tiempo.

Por otra parte, para que el alumno obtenga el mayor provecho en el estudio de la naturaleza, debe tener libertad para observar aquello que le interesa y también libertad para interrogar al maestro; y éste debe estar habilitado para contestar con acierto, pues de lo contrario pierde su autoridad frente al niño. Verdad que el maestro puede evitar situaciones molestas, poniendo en juego uno de los peores recursos, cual es restringir la libertad de preguntar, pero con una medida semejante pierde su autoridad y quita al

alumno una de las fuentes de información para él más valiosas.

A poco que se investigue con alguna detención la obra educacional realizada en la mayor parte de los países americanos, se ve que el problema de educar a la masa popular está muy lejos de constituir una preocupación fundamental de los dirigentes y menos aún del pueblo, que siente en carne propia las consecuencias de la ignorancia, pero que busca el remedio a sus males en fuentes alejadas de la escuela. Sea por falta de recursos, por carencia de iniciativa, o porque los problemas educacionales parecen no ser tan apremiantes como otros, lo cierto es que en todas partes se oye el mismo clamor: falta de escuelas y liceos, malos locales, carencia de material de enseñanza, deficiente preparación del profesorado, etc.; y como prueba objetiva de que el problema realmente existe, se pone de manifiesto el elevado porcentaje de analfabetos y la reducida proporción de quienes han completado la enseñanza primaria y cursado la enseñanza secundaria. No consigno cifras respecto a cada país, porque se trata de verdades que trascienden en tal forma que no necesitan comprobación; por otra parte, los números llevan, sin quererlo, a hacer comparaciones, de donde podrían sacarse conclusiones falsas, pues las causas influyentes para mantener en cada país tal estado de cosas, son múltiples y de tan diverso origen que no admiten comparación.

El analfabetismo, con ser importante y marcar ya un grave estado de atraso, no da idea completa del problema, pues el semianalfabetismo es enorme; es fácil comprobar en estos países los rudimentarios conocimientos que tienen nuestros obreros y trabajadores, en general, careciendo de nociones elementales aun sobre cuestiones relacionadas con su propio oficio. Y esto no es de extrañar si se tiene en cuenta que una gran proporción de niños salen de la escuela para no volver más, con sólo los conocimientos de las dos o tres primeras clases.

Pero hay algo peor: existe en América el pavoroso problema que plantea la educación del indio, sobre todo en

aquellos países donde el número de aborígenes forma la mayoría de la población; problema muy complejo no sólo del punto de vista educacional, sino también del racial, económico, social, político, que con el tiempo parece agravarse, pues ha venido a complicarlo el mestizo, descendiente del indio, que sin conservar sus virtudes tiene aumentados sus vicios y defectos. Problema que señalan, destacando sus graves caracteres, escritores, periodistas, maestros, autoridades, sin que se llegue a realizar obra efectiva sino en contados países (México, por ejemplo).

El problema que se relaciona con la atención a los niños en sus diversas edades, así como el de darle unidad a la enseñanza, están lejos de ser ni medianamente atendidos: son tan pocos los niños en edad preescolar que reciben enseñanza y protección, que del total asisten una mínima parte a las escuelas maternas y jardines de infantes, no obstante el reconocimiento por médicos, maestros, visitadoras sociales, de la importancia que desde todo punto de vista tiene el descubrir a temprana edad defectos psíquicos o físicos, condiciones normales o sobresalientes, para corregirlas o favorecerlas, de manera que el niño aproveche mejor su estada en la escuela primaria; ahora que, cada vez más, la madre se aleja del hogar para ir al trabajo, se puede hablar con mayor propiedad de la "edad abandonada".

Y se explica que la edad preescolar esté abandonada porque frente a la incapacidad económica, técnica y administrativa de casi todos los países americanos de atender ampliamente las necesidades del niño en todas sus edades, dan preferencia a quienes por razones de edad pronto quedan fuera de la atención escolar, y aun esto se hace sólo en parte.

También el adolescente está mal atendido en lo relacionado con la orientación vocacional; el que ha cursado los estudios primarios y aun los secundarios, queda desorientado al enfrentarse con el grave problema de saber qué camino seguir para elegir la profesión, oficio, ocupación más de acuerdo con sus aptitudes y su vocación, muchas veces no definida. De aquí los tanteos, ensayos, idas y venidas de una ocupación a otra, perdiendo tiempo y energías para de-

tenerse al fin en lo que la suerte, la propia inspiración o la de sus familiares le depara. ¿Y qué decir de niños y jóvenes que no fueron a la escuela o la abandonaron desde las primeras clases para dedicarse a los más fáciles y rústicos trabajos, de acuerdo con sus limitadas posibilidades? Forman legión quienes en esas precarias condiciones se dedican al comercio y oficios callejeros y al servicio doméstico, con todas las graves consecuencias bien señaladas por cuantos se han ocupado de la delincuencia juvenil en nuestro continente.

Para establecer la debida unidad y correspondencia entre todas las instituciones que tratan cuestiones de enseñanza, orientación vocacional, trabajo, abandono, actos antisociales, delincuencia, etc., en todos estos países se prestigia la sanción del Código de Menores o Código del Niño y de la constitución de un Consejo Central a cuyo cargo está confiada la aplicación de la ley; respondiendo a ese propósito, han sancionado su Código o en estos momentos lo discuten, los países siguientes: Brasil, Costa Rica, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay, Venezuela.

Por lo dicho antes, se ve que estamos muy lejos de alcanzar un estado de cosas ni medianamente aceptable en cuanto se relaciona con el propósito de que la enseñanza beneficie a todos los niños del país (universalidad); contribuye a esto la falta de leyes que establezcan la obligación escolar, o la imposibilidad de hacer cumplir tales leyes, o la desidia, falta de interés, ignorancia de los padres, o la miseria que obliga a trabajar a los niños desde muy chicos; lo cierto es que en los países americanos, quienes estudian las causas de graves males sociales (mortalidad infantil, ilegitimidad, abandono de mujeres y niños, miseria, desocupación, alcoholismo, juego, delincuencia) encuentran que uno de los factores primordiales de aquellos males es la ignorancia de niños, jóvenes y adultos; y si ésta es grande en los centros urbanos, en los rurales se llega a extremos inconcebibles; basta ver lo que es la vida en los rancheríos del Uruguay; la ignorancia, miseria y abandono en el norte de la Argentina; lo que ocurre en las minas de Bolivia, Ecu-

dor, Perú, donde los obreros trabajan desde los 10 años y mueren cuando sólo tienen 28 o 30; basta ver cómo viven en los distritos rurales de Brasil, Colombia, Venezuela; y sobre todo lo que es la vida del indio en dondequiera que se encuentre, "conforme con su tristísima condición de pongo y bestia de carga, se deja explotar por todo el mundo".

En tales condiciones es uno de los graves problemas educacionales hacer llegar la enseñanza a todos los centros rurales y conseguir, como es deseable, que la escuela sea un centro de irradiación de la cultura campesina, con tal fuerza de acción que en algunos años fuera capaz de modificar el ambiente, sea por la obra directa de la escuela o por la que puede ejercer en cada familia, indirectamente por intermedio de los hijos.

Pero lo general es que las cosas ocurran al revés: que el maestro y la escuela sean absorbidos por el medio, y que la prédica del maestro y su influencia sobre el niño en las pocas horas que permanece en la escuela, sea neutralizada por el ambiente familiar donde vive la mayor parte del día; en esta forma la familia contraría o anula a la escuela en vez de ser su colaboradora.

Para evitar estos males, se han prestigiado los internados, donde es posible realizar obra de transformación completa, actuando sobre el niño durante varios años alejado de su familia; de estos internados hay buenos modelos en varios países; actualmente en la República Argentina se organizan internados llamados **hogares-escuelas** rurales para niños indigentes. No obstante las ventajas del internado desde cierto punto de vista, presenta un grave inconveniente ya comprobado: el niño y el joven que han vivido varios años en un ambiente de orden, higiene, tranquilidad, trabajo honesto, difícilmente vuelve de buen grado al antiguo hogar, que es la negación de aquellas virtudes.

Conclusiones:

Como problema educacional de fondo, conviene que las escuelas americanas, favorezcan la libertad del niño respe-

tando su personalidad en forma de alcanzar un amplio equilibrio entre libertad y dependencia, para lo cual es necesario que el maestro base su autoridad no en la violencia ni en la norma rígida, sino en su ciencia, experiencia, cultura, hombría de bien; por otra parte, el niño deberá encontrar en su hogar la misma comprensión de sus necesidades y recibir allí ejemplo de todas las virtudes, cooperando así familia y escuela en la formación de un carácter firme y libre, dispuesto a servir a los demás.

Desde el punto de vista práctico, pueblo y autoridades deben prestar a la enseñanza (primaria, secundaria y vocacional) en forma decidida y permanente, todo el apoyo necesario para que sus beneficios alcancen a niños y jóvenes de toda edad, y sin excepción, cualquiera sea su condición social, vivan en la ciudad o en el campo, considerando que cuanto se realice en tal sentido será obra de alto valor social, político, humano.

Nunca será demasiado repetir las palabras del Presidente Hoover al inaugurar, en 1930, la Conferencia de la Casa Blanca (White House Conference on Child Health and Protection), diciendo: "No se imagine nadie que tales cuestiones no deben agitar a la Nación, por no hallarse a la altura de la dignidad que rodea a los estadistas o a los Gobiernos. Si pudiéramos conseguir una sola generación de niños bien nacidos, sanos, entrenados, cuidados y educados, al momento desaparecerían mil otros problemas gubernativos".

(Boletín del Instituto Internacional Americano).

HOMENAJE A LA MEMORIA DEL PROFESOR EDUARDO CLAPAREDE

EL HOMBRE, EL MAESTRO Y SU OBRA

Por BARTOLOMÉ OLIVER

Uno de los primeros días de octubre dejó de existir en Ginebra, su ciudad natal, el profesor y eminente psicólogo y pedagogo, Eduardo Claparede. Su vida debió extinguirse plácidamente, con aquella expresión tranquila, que le era tan característica, en una de aquellas horas serenas que se tienden reposadamente sobre las aguas azul-celeste del lago ginebrino.

La dulzura y mansuetud de este ambiente habían dejado en el gesto y la actitud del profesor Claparede esta noble distinción y esta fina interpretación de los hombres y de la vida que permitían adivinar, bajo la presencia del sabio, una ascendencia esclarecida. Claparede, en efecto, era descendiente de una ilustre familia hugonote emigrada de Francia, a raíz de las guerras religiosas y que como tantas otras familias, consagraron sus hijos al noble cultivo de la Filosofía, la Medicina, la Ciencia Pura con el fin de formar en los centros intelectuales y universitarios de la Suiza francesa, una especie de aristocracia intelectual que mantuviera en el rango del espíritu las prerrogativas del linaje perdidas en las trágicas revueltas de la Francia de la Rochela y de "la noche de San Bartolomé". Porque Claparede era la más fiel representación del sabio, del hombre de ciencia más profundamente humano, cordial, propicio a la comprensión y a la efusión espiritual. Desde el primer contacto con el Dr. Claparede su presencia se imponía con esta penetración sagaz que sólo poseen los grandes maestros. En sus ojos pequeños había siempre aquella mirada honda, acera-

da, penetrante, avezada a escrutar en las reconditeces de lo psíquico.

De su rostro encuadrado por una barba prematuramente canosa, por sus cabellos algo desaliñados alrededor de su frente surcada por hondas arrugas, trascendía una acogida afable, de viejo amigo, que os hubiera presentado antes de conocerlos. Y cuando en los ocios que nos permitían las clases, excursionábamos con el profesor por las veredas húmedas de las montañas que rodean el lago de Ginebra, o nos reposábamos en uno de los pueblecitos que se recogen en alguna hondonada de las aguas mansas, la palabra del maestro insinuaba en nosotros inquietudes y ansias de caminos nuevos, de vida interior más honda y más serena.

Esta imagen del profesor Claparede, como le conocimos cuando en 1930 asistimos a los cursos del Instituto J. J. Rousseau en los que tenía a su cargo los trabajos del Laboratorio de Psicología Experimental del Niño, y cuando tuvimos ocasión de concurrir a sus clases de Psicología Experimental que dictaba en una cátedra austera del cuerpo central de la Universidad de Ginebra, se nos agudiza hoy al recordar la ausencia irreparable del maestro y del sabio. Y recordamos la presencia del profesor Claparede a la hora en que habitualmente solía aparecer por alguna de las veredas que cruzan la explanada de Pleinpalais, recortando en la diafanidad de las mañanas ginebrinas su figura enjuta, ligeramente encorvada más que por una vejez prematura por la actitud de concentrarse y meditar, con sus libros, papeles y revistas recogidas a un lado, dirigiéndose a su laboratorio del Instituto.

En el Laboratorio de Psicología Experimental del Instituto J. J. Rousseau y en sus trabajos de Seminario, secundado por el Dr. J. Piaget, Claparede verificaba, contrastaba los materiales y las investigaciones que después le servían de base para sus publicaciones y sus lecciones universitarias.

Porque Claparede era, por antonomasia, el profesor, el hombre de cátedra. Expositor claro, con voz leve, reposada, enfocaba los temas desde ángulos diferentes de valoración, aportando a su esclarecimiento su contribución de

investigador, de trabajador modesto, honrado, dejando en cada asunto un interrogante, una inquietud abierta a nuevas aclaraciones. Con estilo llano pero matizado a momentos por la emoción y el entusiasmo de una responsabilidad, que sentía como propia, en la revisión de los errores de la vieja pedagogía, historiaba el tema, lo estudiaba intuitivamente, con aquella claridad y elegancia en la frase y el concepto tan peculiar en los profesores universitarios de lengua francesa.

Claparede alternaba los trabajos de su cátedra universitaria con la colaboración que prestaba a la obra realizada por el Instituto J. J. Rousseau, que era, por aquel entonces, uno de los núcleos vitales de investigación e irradiación pedagógica de Europa y América. Elementos tan destacados en los nuevos derroteros de la Ciencia de la Educación y en el estudio objetivo de los problemas de la Pedagogía Psicológica como Dottrens, Ferriere, Bovet, Piaget, Baudouin, Descoedres, formaban el elenco profesoral del Instituto. Y en torno de ellos acudían incesantemente grupos de alumnos de todos los países, maestros ya, a completar y orientar su formación y su capacitación profesional.

El Instituto Rousseau, denominado también "Instituto de las Ciencias de la Educación" fué obra del celo y entusiasmo de los primeros años del profesorado del Dr. Claparede. Al poco tiempo de encargarle la Universidad de Ginebra la dirección del Laboratorio de Psicología, para los trabajos e investigaciones que su cátedra le requería, Claparede fundó el Seminario de Psicología Pedagógica y en este Seminario estaba ya en germen el Instituto. Pero hasta en 1922, en la feliz coincidencia de la conmemoración del 200 aniversario del nacimiento de Rousseau, no pudo lograr Claparede que el Instituto quedara consolidado con toda la eficacia de una institución que, según él mismo puntualiza en su "The psychology of the Child at Geneva and the J. J. Rousseau Institute" (The Pedagogical Seminary, 1925), trabajara para que los futuros educadores logren la necesaria orientación profesional, se capaciten para conocer y explorar el campo de la ciencia psicopedagógica, se interesen por investigar los problemas del niño en relación con los mé-

todos educativos y finalmente que el Instituto venga a ser un centro informativo y difusor, entusiasta, de las nuevas ideas pedagógicas traducidas en soluciones docentes.

Y el Instituto se impuso al poco tiempo por su seria labor científica y su aportación valiosa a las nuevas técnicas escolares, por sus publicaciones y el material de investigación y experimentación que podía ofrecer este grupo de profesores agrupados bajo el signo rousseauniano. En 1929 el Estado suizo consagraba la prestigiosa tarea del Instituto declarándolo oficial e incorporándolo a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Ginebra.

Pero la labor del Instituto, según el objetivo que le asignara su fundador, no debía quedar en meras lucubraciones ni en puras investigaciones de laboratorio; debía ser aplicada a la circunstancia escolar y a la situación educativa. A este fin fué creada la Casa de los Niños (La Maison des Petits), nueva institución debida al fervor y al apostolado pedagógico del Dr. Claparede.

Cuando visitamos la "Casa de los Niños" ocupaba ésta un hotelito particular, contiguo al Instituto, rodeado de un jardín sombreado por unos viejos árboles, con sus parterres, sus arenarios y sus espacios destinados a juegos y construcciones. Allí, bajo la dirección de las maestras M. Audemars y L. Lafendel, discípulas entusiastas de Claparede, se congregaba un número reducido de párvulos que, sin vinculaciones a métodos exclusivistas, trabajaban de acuerdo con los principios pedagógicos resultantes de la labor del Instituto, al cual la "Casa de los Niños" servía de escuela práctica para los maestros y de laboratorio de aplicación.

En sus salas de clase y en su parque, las actividades de aquellos pequeños eran conducidas de acuerdo con una atenta observación de sus necesidades y posibilidades de crecimiento, de acuerdo con las etapas de evolución de sus intereses vitales: canalización de las actividades espontáneas, afirmación del valor moral e intelectual de la colaboración organizada entre los escolares, acondicionamiento del medio de acuerdo con el ejercicio de una prudente libertad formadora de la sana disciplina y educación social, cultivo atento de las formas de expresión y de las funciones inte-

lectuales en contacto con la realidad vivida y por la asociación de la actividad de la mano con la del cerebro.

Aparte de estas instituciones que representan la obra viva y la fervorosa realización pedagógica del profesor E. Claparede, queda su obra científica de investigador y orientador educacional, condensada en sus libros y esparcida en los trabajos aparecidos en revistas, publicaciones y Congresos de educación, tanto de Europa como de América.

En los "Archives de Psychologie" que Claparede fundó en 1903, juntamente con su maestro Flournoy, a quien sucedió en la cátedra de Psicología y en la dirección de la citada publicación, dió a conocer sus trabajos y sus investigaciones de avanzada en la nueva Ciencia de la Educación. Entre los más representativos de su posición psicopedagógica, tecnopsicológica y experimental se pueden señalar: "La conciencia de la semejanza y de la diferencia en el niño", "Esquema de una teoría biológica del sueño", "Exposición sobre la memoria de las asociaciones espontáneas", "Tests de desarrollo y tests de aptitud", entre los principales. Otros muchos estudios suyos quedan publicados en el "Intermediaire des Educateurs", órgano del Instituto Rousseau, en la "Collection d'actualités pedagogiques", en el Anuario de la Instrucción Pública de Suiza y en muchas otras revistas de Filosofía y Pedagogía de Francia, Italia e Inglaterra, así como sus valiosas contribuciones a numerosos Congresos de Educación, de Higiene Mental etc. Pero su posición y su doctrina psicológica y pedagógica queda fijada específicamente en obras tan orientadoras como "Psicología del niño y Pedagogía Experimental", "La Educación Funcional", "La escuela a la medida", "Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares", entre las de mayor valor didáctico y formativo. Claparede ha sabido en todas ellas realizar el acercamiento de la Psicología a la realidad pedagógica; ha logrado que la Psicología descendiera de las alturas de la investigación para ponerse al servicio de la circunstancia educacional, del caso escolar, de la orientación de la función docente.

La máxima que preside las tareas del Instituto J. J. Rousseau, el "Discat a puero magister": "que el maestro

aprenda del niño", preside, también, y define la posición pedagógica de Claparede. No olvidemos que Rousseau y las ideas y directrices expresa o virtualmente señaladas en las páginas del Emilio, han tenido su mejor intérprete y exegeta en el profesor Claparede. Y cuando, ante una de las más decisivas preocupaciones del autor del Emilio, Claparede se pregunta también, ¿para qué sirve la infancia?, ocurre el desmoronamiento de todo un sistema pedagógico fundado sobre bases intelectualistas y sobre preocupaciones lógicas, para dar paso a nuevas valoraciones psicológicas de sentido biológico que plantearán el "valor funcional de la educación", como consecuencia del principio pragmático de que todo saber vale tanto cuanto puede traducirse en acción.

Claparede en este punto entronca con toda la Filosofía y la Psicología funcionalista, biológico-pragmatista que va desde H. Spencer hasta J. Dewey, pasando por W. James, Stanley Hall y demás defensores de la "functional psychology" en América.

Y Claparede precisa y razona cómo esta concepción funcional subvierte los postulados y los dogmas de la pedagogía clásica: el resorte fundamental de la educación es el interés, agente y motor primordial de toda nuestra actividad. El proceso educativo queda, pues, inscrito en esta ecuación: Actividad correlativa de interés; interés correlativo de necesidad. Lo que nos lleva a actuarnos en un momento dado es aquello que nos interesa, y nos interesa aquello que responde a una necesidad que exige ser resuelta en tal o cual situación de nuestro proceso vital. Toda actividad será funcional en tanto venga a cumplir unos objetivos capaces de satisfacer la necesidad que la ha originado.

Esta concepción sitúa al niño en el centro de toda la preocupación escolar y desplaza de él los programas, los libros, los premios, castigos y aun la presión constante y omnisciente del maestro. Todos estos factores tendrán un valor efectivo en cuanto coadyuven, de manera adecuada, a la resolución de los intereses que dictan las acciones y reacciones de que está formada la conducta del niño.

Hay que empezar, pues, por el conocimiento del niño para, de acuerdo con él, estructurar el ambiente de la es-

cuela, con motivos, sugerencias y estímulos capaces de despertar su actividad, por cuanto vienen a satisfacer sus intereses.

Sobre esta base psicologista de la educación, apuntala Claparede la tesis de la "Escuela Activa", siempre que se entienda por actividad la respuesta a una necesidad hija de un deseo brotado en el interior del espíritu. Si las necesidades e intereses del niño han de señalar los rumbos de toda acción educativa, es innegable que la variedad y las tipologías diversas que éstos presentan en cada individuo, exigirán un trato diferencial de los alumnos, de acuerdo con sus condiciones individuales y a base de un programa mínimo que deje margen para la expansión libre de las actividades de cada escolar y que le permita actuar y elaborar de acuerdo con el ritmo de su esfuerzo y de su dotación personal: "individualización de la enseñanza".

Advirtamos que Claparede ha puntualizado claramente que enseñanza "individualizada" no implica el sentido "individualista" de la misma. Muy al contrario, Claparede insiste en el aspecto "social" que debe asumir la escuela de manera que, lejos de todo artificio y ficción, el trabajo y la actividad docente se produzca siempre en el campo de la realidad auténtica, a través de la cual el niño podrá fácilmente sorprender los vínculos y los valores sociales.

El Dr Claparede, en suma, ha incorporado a la pedagogía moderna el sentido funcional, activo e individualizador de la educación.

(De "Educación". Caracas).

LO QUE DEBE LEER EL MAESTRO

PSICOLOGÍA INFANTIL Y PEDAGOGÍA FUNCIONAL DE CLAPAREDE

Por DOMINGO CASANOVAS

Cuando nos sorprendió la noticia de la muerte del Profesor Dr. Eduardo Claparede, teníamos ya preparado el presente trabajo para llevarlo a esta sección, respondiendo a nuestro plan de dar a conocer los grandes pensadores en lo que concierne a la Psicología y a la Ciencia de la Educación.

Ofrecemos hoy este artículo como homenaje al psicopedagogo ginebrino y para contribuir a divulgar su pensamiento sobre la Psicología Infantil y sus aplicaciones educacionales.

I—Un libro indispensable

No puede faltar en la biblioteca de ningún maestro; por la claridad de exposición, por los datos que aporta y por el conjunto sistemático que ofrece: es la "Psicología del Niño y Pedagogía Experimental" de Claparede, de que existe una impecable traducción española, obra de Domingo Barnés.

El texto francés ha sido objeto de numerosas ediciones. Entre la bibliografía de "Psicología Infantil", incluidos los otros estudios del mismo Claparede, se destaca como el manual excelente: ya que presenta al educador una síntesis de los puntos de vista, de los problemas y de las experiencias mejores para orientar una labor pedagógica. Porque no es una psicología del niño doctrinal o teórica, sino una psicología de la educación construída sobre bases experimentales.

Hoy en día circulan ya como corrientes en los medios pedagógicos innumerables opiniones de Claparede; por eso pueden parecer banales al observador banal. Pero esas opiniones fueron en su día revolucionarias, novedades acerbamente discutidas. A Claparede le ha cabido la gloria de haberlas puesto definitivamente en circulación, de haberlas impuesto mediante una labor científica desarrollada durante largos años.

A menudo ocurre que entre la obra de un hombre, singularmente la obra escrita, y la personalidad del mismo hombre hay un abismo: el libro suele ser mejor que el autor. En Claparede no: en su caso, la ecuación parece simple; el libro es como el autor, como su labor paciente; le corresponde con exactitud.

II—Personalidad de Claparede

Claparede ha sido el alma del "Instituto Jean Jacques Rousseau" de Ginebra, el centro más importante de estudios experimentales de Pedagogía habido en Europa. La fecundidad de este centro ha estado siempre por encima de todos los elogios; y entre colaboradores y discípulos cada vez más expertos, Claparede ha mantenido constantemente la dirección material y moral, científica y espiritual del Instituto. Lo fundó en 1912. En plena Guerra Europea (1917-1918) lo dotó de un Gabinete de Orientación Profesional.

Cuando la crisis del año 1921 parecía hacer peligrar la vida del centro y su continuidad de trabajo, surgió de todos los países europeos un clamor unánime en pro de la conservación del Instituto; y con el clamor llegaron de todas partes subsidios y ayudas. Rara vez una institución ha sido mantenida en esa forma y ha resuelto tan brillantemente un período de prueba.

Del Instituto ginebrino han salido los mejores maestros del Viejo Continente; y Claparede mismo no ha vacilado en emprender peregrinaciones a través de pueblos diversos para llevarles la buena nueva de una Pedagogía científica de orientación psicologista.

Doctrinalmente, Claparede es un devoto de los ideales

educativos roussounianos; y se ha dejado influir hondamente en lo concreto por las ideas psico-pedagógicas de Dewey, el famoso maestro norteamericano autor de "Interest and effort in education".

Como es lógico, en su obra se encuentran los aportes de toda la Psicología moderna, especialmente de los tratadistas de lengua francesa; en particular de Binet, de Ribot y de Piaget. Pero por encima de todo el haber científico de Claparede está en su manera simple de plantear los problemas y en el espíritu sagaz y comedido con que recoge todos los datos empíricos.

III—Psicología infantil y Paidología

Nunca se insiste lo bastante en la necesidad de que la tarea del educador comience en el más atento conocimiento del educando y se mantenga sin cesar fiel a este conocimiento. Hay que hacer Psicología del Niño. Considerando que el niño presenta características especiales y propias en cuanto a temperamento, carácter, sentimientos, lógica, lenguaje, relaciones sociales etc.

Y la Psicología infantil no puede hacerse más que sistematizando el trato con los niños, verificando estadísticas y pequeños experimentos, de manera que el observador no se vicie por la tendencia —tan cómoda como poco científica— a interpretar al niño como si fuese un "hombre pequeño". Claparede cita el dicho de que el niño es el padre del hombre; lo que no significa que sea el famoso hombre de mañana, sino un carácter del que se originará otro; nosotros hemos encontrado observaciones análogas en la pedagogía de Ortega que insiste también en la especialidad del niño y en el niño que queda (metáfora del cascabel) en el fondo de todo hombre maduro.

Pero no basta hacer Psicología infantil. Hay que hacer Paidología. La Paidología, ciencia del niño en su integridad psico-física, completa y hace más comprensibles los resultados del estudio psicológico. El niño es un sujeto de crecimiento, con su metabolismo somático y sus modalidades fisiológicas específicas. La crisis de la pubertad influye, por

ejemplo y bien notablemente, en las ideas estéticas y religiosas del adolescente y en sus reacciones sociales.

Observaciones tales como las del consumo del pan en una escuela pueden proporcionarnos indicios de alto interés acerca de la fatiga escolar y de los defectos de determinada educación. La ficha médica del alumno ha de ser el primer documento de su expediente pedagógico.

Cada maestro tiene que convertirse con los medios a su alcance en un psicólogo y un pedagogo experimental; tiene que reunir e interpretar la mayor cantidad de observaciones propias; por ejemplo sobre la edad mental de sus discípulos poniéndola en relación con el crecimiento, sexo, régimen de vida, enfermedades etc. Los grandes centros científicos de psicología y pedagogía experimental servirán para inspirar esos métodos y centralizar en lo posible los resultados obtenidos. Pero todos los maestros han de vivir personalmente estas cuestiones en sus escuelas respectivas, adaptando los conocimientos generales a la psicología individual de cada alumno; de otro modo el precepto de conocer al discípulo se convierte en un vago deseo o en un insubstancial empirismo presidido por la rutina y el mal llamado sentido común.

IV—Pedagogía del Interés

El conocimiento real del alumno permitirá al educador trabajar constantemente con el concurso del interés del educando. Claparede insiste en la crítica de la Escuela tradicional que imparte a los discípulos una serie de conocimientos y de consejos que no responden a ningún interés subjetivo del que lo recibe, y que por lo tanto fatigan y aburren. Es frecuente el caso del adulto que ha ganado, en la escuela, una aversión por la geografía, por la historia o por la gramática, debido a que estas enseñanzas le fueron impuestas en condiciones tales que se le convirtieron en una pesadilla.

El maestro debe **seguir** el interés del alumno; debe satisfacer este interés. Pero debe también encauzarlo, es decir, **dirigirlo** de manera que sirva a sus fines formativos e informativos.

La Pedagogía del interés podría resumirse en una máxima simple: No enseñéis más de lo que interesa al alumno; pero procurad mantener y orientar ese interés hacia una adquisición creciente de conocimientos y en vistas a la formación de un carácter.

En la segunda parte, está el arte y la gracia del maestro. Cada edad mental y cada individuo tiene sus objetos de interés; es sabido que el niño pregunta. La habilidad del maestro consiste en contestar debidamente a lo que se le pregunta y en hacer que se le pregunte aquello que es necesario enseñar.

Claparede observa cuidadosamente que la Pedagogía del interés difiere por esencia de la Pedagogía de las tendencias propuesta por las psicologías de la profundidad. El interés es siempre consciente; la tendencia no. El interés implica siempre un grado de sublimación; y según el psicólogo ginebrino, encauzar y resolver las tendencias reprimidas corresponde a la terapéutica psicológica, no a la pedagogía propiamente dicha.

V—Pedagogía funcional

De acuerdo con estos conceptos, la Pedagogía del interés culmina y se perfecciona en la Pedagogía funcional. Esta Pedagogía funcional Claparede la heredó de Dewey.

Pedagogía funcional significa que cada fase y cada tarea de la educación ha de responder a un ciclo vital. Evitar lo inútil y lo superfluo. Claparede no cree en la clásica educación formal, en la gimnasia del espíritu capaz de dejar al sujeto hábil y en forma para cualquier otro ejercicio posterior, para cualquier trabajo útil. No cree en el valor formativo de la enseñanza del griego, por ejemplo. Observa que un estudiante que raciocina debidamente en sus disciplinas intelectuales, puede carecer luego del talento ordinario para resolver una situación práctica.

Claparede no es partidario de la Psicología de las facultades. Está más próximo a la "Psicología de las estructuras", y desde luego, piensa en un yo indivisible aun por abstracción. Esto constituye sin duda la parte más discutible de su sistema, pero es su fecunda hipótesis de trabajo.

Vitalmente, biológicamente, sólo interesa lo funcional. Por eso Claparede mira con desconfianza toda tarea educativa que no persiga fines sobre los que recaiga de inmediato la afición y la estimativa del alumno. Favorecer el interés de éste, mediante recursos artificiales como los premios —de cualquier naturaleza que sean—, le parece a Claparede un expediente dudoso y poco recomendable.

Habla de la educación cívica y de la moral **enseñada**. Opina que la instrucción conceptual y discursiva en estas materias no sirven más que para ilustrar el entendimiento y dar una cultura básica; pero que no basta. Que el carácter no mejora por la simple adquisición de un nuevo conocimiento: que es necesario invitar al alumno a vivir la buena conducta y a interesarse positivamente por ella.

VI—Métodos experimentales

Es evidente que toda la Pedagogía de Claparede descansa sobre los métodos experimentales. Nadie como él ha precisado tanto el carácter general de la experimentación psico-pedagógica, los resultados obtenidos, los errores de observación y de interpretación, los problemas de la medida y de las representaciones gráficas y estadísticas.

El método de los "Tests" ha sido particularmente estudiado por Claparede sin que sea en modo alguno un fanático de este procedimiento; dice con respecto a él: "Las pruebas propuestas como tests son ya muy numerosas, aumentan de día en día. La dificultad no está en inventar otras nuevas, sino en determinar lo que valen, qué carácter, qué aptitud física denotan. Si pedís, por ejemplo, a varios niños que borren lo más de prisa posible las aes en una página impresa, obtendréis resultados que difieren en cada uno de ellos. ¿Qué significan estas diferencias? ¿Qué puede de esto inferirse en cuanto a la naturaleza psicológica de los que han sido sometidos a este test? La rapidez en el borrar, ¿prueba solamente una mayor habilidad motriz o una mayor atención, una mayor inteligencia? Otro tanto podría decirse de todos los tests. ¿Se pueden sacar consecuencias sobre la mentalidad en general, o sobre las disposiciones habituales del que la ha ejecutado, de una prueba particular?"

Los métodos experimentales, en Psicología como en toda ciencia, requieren en seguida aparatos especiales, instalaciones de laboratorio. A Claparede le debemos una clasificación conceptual ejemplar de los tipos de aparatos utilizados por la Psicología experimental: 1º—Aparatos presentadores; 2º—Aparatos para cronometrar; 3º—Aparatos registradores; 4º—Aparatos propios de otra ciencia —como anatomía o fisiología—, utilizados como auxiliares.

Añadamos para terminar estas breves notas, que los métodos experimentales sostenidos por Claparede van aclarando los más diversos problemas de Paidología: desde los que conciernen a la herencia hasta los que permiten puntualizar una clasificación de las edades o esbozar una Psicología general de un medio o de una raza.

(De "Educación". Caracas).

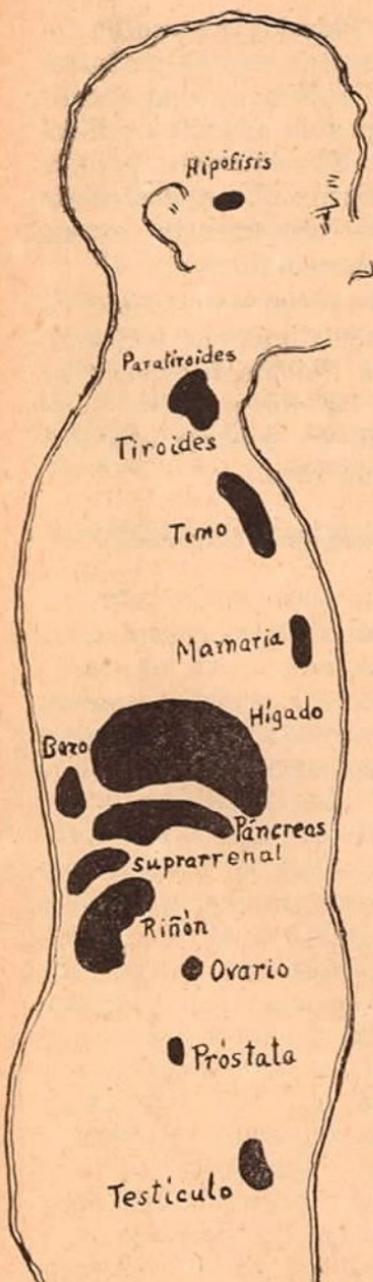
INFLUENCIA DE LAS GLÁNDULAS ENDOCRINAS EN LA PERSONALIDAD

OBSERVACIONES EN LOS NIÑOS

Dr. SOLÓN NÚÑEZ

Personalidad es el sello que en el individuo imprimen la herencia, la educación y los hábitos. En otras palabras, es el conjunto de características que combinadas, diferencian a un individuo de otro.

La correlación entre las múltiples actividades del organismo se realiza al través del sistema nervioso central, del sistema nervioso autóctono y de los productos químicos u hormonas contenidos en las increciones de algunas glándulas. El funcionamiento incorrecto de estas glándulas afecta la salud y la personalidad, de la misma manera que la deterioración física y mental actúan en el trabajo regular de ellas. Así, la ausencia de la hormona tiroidea da el cretino, la increción escasa el cretinoide y luego toda una serie de estados hipotiroideos acompañados de fatiga, depresión, indecisión. La hipofunción de la pa-



Localización de las principales glándulas del organismo

ratiroidea conduce a una manifiesta irritabilidad, desasosiego e irascibilidad que lleva hasta la producción de hipomanías; en tanto que el hiperparatiroidismo conduce a la indolencia física y a la apatía mental, al reblandecimiento de los huesos y su consiguiente deformación. La secreción excesiva de la hormona suprarrenal ocasiona síntomas mentales que varían entre la simple neurosis hasta las manifestaciones psicopáticas.

El temperamento del individuo, su carácter, depende en gran parte de las hormonas de las glándulas sexuales y prácticamente de todo el sistema sexual extragonadal. La agresividad del toro contrasta con la apacibilidad de su hermano el buey. La vivacidad del gallo con la indiferencia del capón. La secreción anormal de las gónadas, sea primaria o secundaria, los trastornos de la pituitaria o de la tiroides, se reflejan invariablemente en la personalidad. El egoísmo es una de las características de la deficiencia de las gónadas o glándulas sexuales: resentimiento con el mundo; piedad de sí mismo y actitud de crítica ácida contra el medio. Las anomalías físicas que tuvieron su origen en trastornos glandulares, repercuten en la actitud mental de los sujetos. La propia conmiseración que se desarrolla en tales casos conduce a la introversión con desapego de las realidades de la vida y la consiguiente caída en manifestaciones neuróticas y tendencias antisociales.

El aspecto de un niño normal no puede confundirse con el de una niña normal y ésta es labor de las hormonas sexuales; si existe duda, hay que pensar que las hormonas sexuales no funcionan normalmente. El individuo, como un todo, su pensamiento, su voluntad, sus actuaciones están determinadas por el sexo.

• Un niño que sufre de eunocoidismo por insuficiencia de las gónadas desenvuelve en él un sentimiento de inferioridad que lo hace huraño y lo lleva a huir de sus compañeros. Por la misma razón una muchacha que espera vida social intensa, pero cuya cara aparece desfigurada o afeada por un crecimiento anormal de pelo —un mechón— como resultado quizá de una lesión de la corteza suprarrenal, se hace infeliz y llega a la neurastenia y al suicidio por

la conciencia constante y atormentadora de su anomalía física que la aleja del mundo.

Durante las reglas hay una moderada deficiencia ovárica que se traduce en marcada irritabilidad, especialmente del sistema nervioso autónomo; terminada la crisis la normalidad vuelve, la hormona ovárica alcanza un máximo en el período premenstrual, la mujer se siente más activa y placentera. La menopausia se acompaña de síntomas de irritabilidad, dificultad para concentrarse, depresión mental, desasosiego, insomnio; un autor concluye que las hormonas sexuales juegan papel primordial en la dirección de las acciones de hombres y mujeres. Cuando funcionan propiamente, llevan al hombre y a la mujer a realizar las más bellas cosas de la vida. Un eunuco jamás ha realizado ningún trabajo de valor ni en las artes ni en las ciencias.

En las escuelas se encuentran centenares de alumnos física y mentalmente subnormales como consecuencia de trastornos endocrínicos y en los asilos centenares de sujetos anormales por la misma razón. La deficiencia hipotiróidea es de las más frecuentes. El niño hipotiróideo es apático, soñoliento, falto de interés y de iniciativa, inatento, desmemoriado, tardo en comprender. El semblante carece de expresión; ojos sin brillo; músculos faciales de reacción lenta. Pelo grueso, lacio, sin brillo y escaso. Oído tardo; a veces sordos y a veces sordomudos. Piel gruesa, manos frías y húmedas. El cretinismo o deficiencia extrema de la secreción tiróidea no se manifiesta en su víctima desde los primeros meses de la vida posiblemente por la influencia benéfica de las hormonas de la madre a través de la vida placentaria y la alimentación materna.

Pero enseguida comienza a revelarse el desarrollo anormal. El niño se sienta, anda y habla tardíamente; los dientes no aparecen en su oportunidad; las fontanelas no se cierran: el pelo no aparece. Los vecinos hacen la comparación con niños de la misma edad "que lo hablan todo", "que andan por dondequiera", "que comen lo que se les atraviesa". Intellectualmente van desde la debilidad mental hasta la idiotez: mala memoria; falta de concentración para pensar,

leer y oír. La depresión puede llegar hasta constituir genuinas psicosis que cuesta diferenciar de los casos maniaco-depresivos. La pérdida del espíritu de asociación y la desatisfacción de la vida hace la infelicidad de estos pacientes. En muchos casos se observan alucinaciones de la vista, del oído, del olfato, del gusto y del tacto. En suma una sintomatología parecida a la de la demencia precoz. En un 10% de casos de demencia precoz hay trastornos tiroideos. En virtud de la deficiencia de esta glándula todos los órganos, desde el cerebro hasta la piel, permanecen inactivos. El médico de la familia no debe acompañar a ésta en su entusiasmo cuando el recién nacido pesa más de 10 libras. Al contrario, debe imponerse vigilar de cerca a su pequeño cliente.

Cuando el retardo del funcionamiento de la tiroides se acompaña del retardo del funcionamiento de las glándulas sexuales, se produce el tipo adiposo-genital, niños grasosos, obesos, indolentes, dados a sufrir de incontinencia urinaria.

Son menos frecuentes en las escuelas los casos de hipertiroidismo. El niño hipertiróideo es nervioso y en una primera etapa de su enfermedad alerta, vivo, listo: son los niños precoces. Después se torna distraído, impresionable. Esta transformación se debe a la combustión celular excesiva que agota el organismo imposibilitándolo para realizar cualquier esfuerzo sostenido. Este último cuadro podría ser considerado como de hipotiroidismo a simple vista, pero un examen delicado deja ver las características del hipertiroidismo: pulso rápido; temblor más o menos fino; crisis de escalofríos, crisis de diarrea; sueño ligero; estornudos frecuentes; tartamudez; alternativas de palideces y sonrojos.

Los trastornos de la pituitaria ocupan el segundo lugar entre las endocrinologías infantiles. El funcionamiento incorrecto de la pituitaria afecta el crecimiento y la mentalidad. El exceso de secreción, si ataca al individuo en su adolescencia, da hombres altos, delgados, de cuello largo. Los gigantes son producto de la hipersecreción de la pituitaria. También el infantilismo, es decir, los adultos niños. Si la hipersecreción se produce en la edad adulta, los hue-